

Tobina Brinker, Peter Tremp (Hg.)

Einführung in die Studiengangentwicklung

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2012

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Umschlagabbildung:
Shutterstock

Bestellnummer: 6004278
ISBN (Print): 978-3-7639-5052-2
ISBN (E-Book): 978-3-7639-5053-9

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort zum Band 122	7
Einführung in die Studiengangentwicklung	9
I Studiengangentwicklung als hochschuldidaktische Aufgabe	
Einleitung <i>Tobina Brinker</i>	15
Studiengangentwicklung als Brennpunkt der Hochschulforschung <i>Gabi Reinmann</i>	17
Programmgestaltung als professionelle Aufgabe der Hochschulentwicklung: Gestaltungsmodell und Fallstudie <i>Tobias Jenert</i>	27
Leistungsnachweise und ihr Ort in der Studiengangentwicklung. Überlegungen zu einer Kritik des curricularen Alignments <i>Balthasar Eugster</i>	45
II Didaktische Profilierung von Studiengängen	
Einleitung <i>Peter Tremp</i>	65
Forschungsorientierung in der Lehre: Curriculare Leitlinie und studentische Wahrnehmungen <i>Peter Tremp/Kathrin Futter</i>	69
Germanistik...Studieren...Lernen. Zur curricularen Neuorientierung eines zur universitas entgrenzten Faches zwischen den Möglichkeiten seiner Ansprüche <i>Miriam Seidler/Ulrich Welbers</i>	81

Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das «Zürcher Framework» zur Verknüpfung von Lehre und Forschung <i>Peter Tremp/Thomas Hildbrand</i>	101
---	-----

III Strukturierung und Chronologie: Studienstufen – Studienphasen – Module

Einleitung <i>Peter Tremp</i>	119
--	-----

Selbststudium initiieren, begleiten und mit dem Kontaktstudium verzahnen <i>Eva-Maria Schumacher</i>	125
---	-----

Nano- und Materialwissenschaften B.Sc. – Entwicklung eines Studiengangs <i>Christian Willems</i>	139
---	-----

Der Einstieg ins Studium als Gemeinschaftsaufgabe: Das Leuphana Semester <i>Karin Beck/Cristina Blohm/Andreas Jürgens/Sven Prien-Ribcke</i>	147
--	-----

IV Besondere Elemente im Studium

Einleitung <i>Tobina Brinker</i>	159
---	-----

Optimierter Ablauf obligatorischer Praxisphasen und Nutzung zur Verbesserung von Schlüsselqualifikationen in Bachelor-Studiengängen gemäß aktueller Bologna-Vorgaben <i>Helmut Adelhofer</i>	163
---	-----

Studium und Praktikum – die Relevanz des informellen und selbstgesteuerten Lernens für die Universität <i>Markus Weil/Balthasar Eugster</i>	177
--	-----

Die kontinuierliche integrative Förderung von Schlüsselkompetenzen in Studiengängen <i>Tobina Brinker</i>	189
--	-----

Interdisziplinäre Schlüsselkompetenztutorien als gestaltende Elemente in Studiengängen <i>Tobina Brinker/Astrid Hartel</i>	207
Den Shift from Teaching to Learning selbst vollziehen! – Gedanken zur Selbstverortung einer neuen Kaste an den Hochschulen <i>Stefanie Haacke/Andrea Frank</i>	225
Autorinnen- und Autorenverzeichnis	239

Vorwort zum Band 122

Studiengangentwicklung ist immer wieder ein aktuelles Thema. Schon vor der Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge hat sich die Hochschuldidaktik u. a. mit der Gestaltung und Entwicklung von Studiengängen und Studienprogrammen beschäftigt und sich immer wieder durch Beratungen von Hochschulen und Fachbereichen, Begleitungen der Lehrenden und Moderation von Klausurtagungen an den Prozessen zur Studiengangentwicklung aktiv beteiligt. Mit dem Bolognaprozess und der zweiten Welle der Bolognaform gewann das Thema Studienganggestaltung in der Hochschullandschaft und somit auch in der Hochschuldidaktik noch mehr an Bedeutung.

Studiengangentwicklung war das Schwerpunktthema auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik im Jahr 2009. Zu dieser Zeit war die Weiterführung der Blickpunkt-Reihe nach dem Jubiläumsband zum 40jährigen Bestehen der dghd noch fraglich, inzwischen hat die Entwicklung der Blickpunkt-Reihe eine positive Wende genommen. Jeweils ein Band pro Jahr, der sich dem Thema der jeweiligen dghd-Jahrestagung widmen wird, ist in den Mitgliedsbeiträgen der dghd enthalten. Seit 2011 gibt es vermehrt Anfragen nach einem weiteren Band pro Jahr. Dazu wird auf Beschluss des Vorstands der dghd ein „editorial board“ eingerichtet, dass über die Aufnahme von Manuskripten und damit auch über die Finanzierung weiterer Blickpunkt-Bände pro Jahr entscheiden wird.

Der vorliegende Blickpunkt-Band enthält ein paar Beiträge der Jahrestagung in Freiburg, ist aber zum überwiegenden Teil aus aktuellen Artikeln zusammengestellt worden. Er greift die Fragen zu Modulen, Leistungsnachweisen, Kontaktstunden und Workload, zur Profilierung und Strukturierung von Studiengängen und -programmen, zur Integration von Berufsorientierung und Schlüsselkompetenzen und vieles andere mehr auf und versucht durch Beispiele und Beiträge aus verschiedenen Perspektiven Anregungen und Antworten zu bieten.

Für die positive Entwicklung der Blickpunkt-Reihe danke ich im Namen des dghd-Vorstands allen dghd-Mitgliedern sowie allen Autorinnen und Autoren, den He-

rausgeberinnen und Herausgebern der in Planung befindlichen Blickpunkt-Bände.
Anregungen, Fragen und Rückmeldungen sind jederzeit willkommen.

Bielefeld, im Januar 2012

Tobina Brinker, Reihenherausgeberin

Einführung in die Studiengangentwicklung

TOBINA BRINKER & PETER TREMP

Das Lehren und Lernen in Hörsälen und Seminarräumen kennt sein „diskursives Doppel“ (Künzli 1986, S. 9): Das Gespräch über Zielsetzungen und Inhalte eines Studiums, über Strukturierung und Reihung des Studienangebots. Zentrale Vereinbarungen dieser Auseinandersetzungen werden in Studienprogrammen festgehalten.

Studienprogramme sind normative Setzungen: Sie beschreiben, was gelehrt und gelernt werden soll, gegliedert in Studienstufen, strukturiert in Modulen und mit der Beschreibung der eingeforderten Leistungsnachweise. Sie bieten damit Orientierung für die beteiligten Akteure, insbesondere für Dozierende und Studierende.

Diese Studienprogramme sind zentraler Reformbereich von „Bologna“, in der Absicht, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Die europäische Harmonisierung zeigt sich dabei weniger als enge Vorschriften, sondern vielmehr als Harmonisierung von Gesprächsthemen, als anregende Fragen an die Studienprogramme resp. Studiengänge: Zum Beispiel nach dem Bezug der Studienprogramme zum Arbeitsmarkt (Employability) oder nach dem (inhaltlichen oder strukturellen) Einbezug einer „Europäischen Dimension“. Diese Harmonisierung von Fragen schärft damit gerade den Blick für die unterschiedlichen Möglichkeiten der Studienganggestaltung und macht so auf den Gestaltungsraum sowie die Verantwortung der einzelnen Bildungseinrichtungen und Studiengangverantwortlichen aufmerksam.

Gute Studienprogramme garantieren nicht bereits gute Lernergebnisse und nachhaltige Lernprozesse, strukturieren diese aber vor und geben gleichzeitig unterstützende Hinweise zur Gestaltung der konkreten Lehr- und Lernsituationen. Sie geben also versierte Antworten auf die (explizit und implizit) gestellten Fragen.

Die Erörterung dieser Fragen und die beabsichtigten Vereinbarungen sind ein gemeinsames Unterfangen der beteiligten Akteure. Eine wichtige Aufgabe der Hochschuldidaktik liegt gerade darin, diesem Unterfangen eine orientierende Struktur zu bieten und auf unterschiedliche Modelle hinzuweisen, um dieses Gespräch zu unterstützen. Selbstverständlich: Solche Modelle sind kaum kopierbar, denn Studiengänge sind immer auch eingebettet in den lokalen und vor allem disziplinären Kontext. Gleichwohl können diese Modelle als anregende Ermunterungen genutzt werden.

Dazu gehören beispielsweise Überlegungen zu Veranstaltungsformaten und Lernorten: Wie wird Lernen sinnvollerweise unterstützt, was kann wo am besten gelernt werden? So ist etwa die Integration eines Praktikums in einen Studiengang – in einzelnen Disziplinen traditioneller Bestandteil eines Studiums, in anderen Disziplinen stark umstritten – dann sinnvoll, wenn durch diesen „Lernort ausserhalb der Hochschule“ die Studienziele besser erreicht und unterstützt werden können als in den üblichen Seminarräumen und Hörsälen.

Gesprächsthema ist auch das beabsichtigte Profil der universitären Studiengänge: Was charakterisiert das Lehren und Lernen auf dieser Stufe des Bildungssystems, welche Besonderheiten sollen betont werden? Was bisweilen als „Forschungsorientierung“ bezeichnet wird und als traditioneller – und im Wesentlichen unbestrittener – Anspruch an Hochschulstudiengänge gelten kann, bleibt gleichzeitig oft unklar und verschwommen. Hier sind Präzisierungen und Erfahrungsberichte notwendig.

Was die Bologna-Reform betrifft, so lässt sich insgesamt feststellen, dass die Antworten in den Studienprogrammen noch wenig versiert ausfallen. Zwar werden die gestellten Fragen als Verpflichtung zur Antwort verstanden, doch die Chancen des Neuen werden erst selten genutzt (vgl. Hildbrand, Tresp et.al. 2008). Damit scheint sich zu bestätigen, dass Curricula-Reformen, die zentral angestoßen werden, kaum Innovationen hervorbringen, dass sich aber bereits unternommene innovative Entwicklungen nun in den Studienplänen und -reglementen nachschreiben lassen.

Die insgesamt geringe inhaltliche Innovation dürfte auch damit zusammenhängen, dass die Studiengänge hauptsächlich durch eine Struktur entwickelt werden, welche sich aus der Forschungslogik gebildet hat. Die Einteilung in Institute und Fakultäten leistet eher einer Input-orientierten und traditionellen Studiengangskonzeption Vorschub.

Studiengänge zu entwickeln bedeutet eine ganze Palette von Herausforderungen, die unterschiedliche Referenzüberlegungen zu berücksichtigen haben und eine

große praktische Klugheit erfordern. Hochschuldidaktische Referenzüberlegungen sind also nicht die einzigen, aber dennoch zentral. Denn beabsichtigt ist ein Plan, der nachhaltige Lernprozesse unterstützt – ein zentrales Thema der Hochschuldidaktik.

Der vorliegende Blickpunkt-Band 122 greift aktuelle Fragen zur Gestaltung der Studiengänge auf und beleuchtet unter vier verschiedenen Aspekten die Chancen und Möglichkeiten, aber auch die Problematik der Studienganggestaltung. Im ersten Kapitel steht der Zusammenhang zwischen Hochschuldidaktik, Studiengangentwicklung und Hochschulforschung im Vordergrund. Aber auch die Stellung und der kritisch-konstruktive Umgang mit Leistungsnachweisen bei der Studienganggestaltung werden im ersten Kapitel diskutiert. An einer Fallstudie vor dem Hintergrund eines empirisch fundierten Modells wird der Prozess der Studiengangentwicklung dargestellt.

Schwerpunkt des zweiten Kapitels ist die didaktische Profilierung von Studiengängen. Zwei Beiträge befassen sich mit der Forschungsorientierung von Studiengängen. Vorgestellt wird hier eine Umfrage unter den Studierenden der Universität Zürich zu deren Wahrnehmung und Erfahrung von Forschungsorientierung in ihrem Studium. Präsentiert wird zudem ein Konzept für die Verknüpfung von Lehre und Forschung, welches verschiedene Ebenen von Lehre berücksichtigt und damit auch orientierende Referenzpunkte für die Studienganggestaltung bietet. Ein weiterer Beitrag zeigt am Beispiel des Faches Germanistik, wie veränderte Voraussetzungen und Rahmenbedingungen gewohnte Handlungsroutinen in Frage stellen, welche Antworten eine neue Gestaltung von Studiengängen geben kann.

Das dritte Kapitel widmet sich der Chronologie von Studiengängen. An konkreten Beispielen werden verschiedene Möglichkeiten zur Strukturierung von Studiengängen vorgestellt und diskutiert. Der erste Beitrag erläutert die Bedeutung und Gestaltung des Selbststudiums, seine Verzahnungsmöglichkeiten mit den Kontaktphasen sowie die Implikationen für die Studienganggestaltung. Der zweite Beitrag präsentiert und erläutert einen Studiengang für Ingenieurinnen und Ingenieure. Der dritte Beitrag schliesslich stellt das Konzept eines Studieneinstiegs vor, der hier als gemeinsame hochschulweite Einführung in das Studium realisiert wird.

Das letzte Kapitel umfasst besondere Elemente im Studium: die Förderung von Schlüsselkompetenzen, die Integration von Praktika usw. Wo kann und soll die Berufsfähigkeit schon im Studium gefördert werden und wie kann die Persönlichkeitsentfaltung im Studium angeregt werden? Zwei Beiträge zeigen den didaktisch angemessenen Einsatz von Praktika in den Studiengängen auf und diskutieren die

Frage, ob, wo und wie informelles Lernen und die im Praktikum erworbenen Kompetenzen sichtbar bzw. sogar messbar gemacht werden können. Die drei weiteren Beiträge zeigen die Integration von Schlüsselkompetenzen in die Studiengänge auf: erstens die kontinuierliche Förderung der Schlüsselkompetenzen durch den ganzen Studiengang hindurch, zweitens Tutorienangebote, die bereits bei der Studienganggestaltung mit eingeplant werden, und drittens der Aufbau und die Förderung von wissenschaftlichem Schreiben durch die Schreibwerkstatt.

Literatur

- Künzli, Rudolf (1986).** Topik des Lehrplandenkens I: Architektonik des Lehrplans: Ordnung und Wandel. Kiel: Bärbel Mende. Verlag Wissenschaft und Bildung.
- Hildbrand, Thomas, Tremp, Peter, Jäger, Désirée & Tückmantel, Sandra (2008).** Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen. Stand und Perspektiven der Umsetzung der Bologna-Reform anhand ausgewählter Aspekte. Bern: CRUS.

I Studiengangentwicklung als hochschuldidaktische Aufgabe

Einleitung

TOBINA BRINKER

Nicht erst seit der Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge, sondern weitaus vorher hat die Hochschuldidaktik immer wieder wichtige Hinweise gegeben und Einfluß genommen auf die Gestaltung und Entwicklung von Studiengängen. Schon in den siebziger Jahren berieten hochschuldidaktische Einrichtungen bei der Studiengangentwicklung (Teichler, Enders & Daniel 1998, S. 222).

Allerdings brachte die Bologna-Reform mit ihren zahlreichen Fragen – von den zu erwerbenden Kompetenzen bis zur Auswahl der Inhalte, von den Lerneinheiten und ihrer Reihung bis zum notwendigen Informationsangebot für Studierende – einen deutlichen Aufschwung für die Bedeutung der Hochschuldidaktik bei der Entwicklung und Gestaltung von Studiengängen, was sich u. a. an den zahlreichen Veröffentlichungen aus dieser Zeit erkennen lässt (z. B. Berendt, Voss & Wildt, NHHL Bereich G und J, 2002, Welbers 2001, Wex 2005). Solche Fragen sind zentrale didaktische Fragen, denn damit werden wichtige Vorstrukturierungen vorgenommen für die konkrete Realisierung von Lehre in Lehrveranstaltungen und für Zugänge zu studentischen Lernprozessen.

Bei der Studiengangentwicklung handelt es sich, aus Sicht der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), um eine im Kern hochschuldidaktische Aufgabe, die jedoch noch nicht in ausreichendem Maße als solche gesehen und betrieben wird. Die dghd-Jahrestagung 2009 in Freiburg griff diese Themen auf, fragte nach gelungenen Konzepten und Entwicklungen und diskutierte den Beitrag und die Bedeutung von Hochschuldidaktik für die Gestaltung von Studiengängen.

Einige Beiträge der Freiburger Tagung sind hier aufgegriffen und aktualisiert wiedergegeben, viele Beiträge sind aber auch aus der aktuellen Diskussion entstanden und betrachten Aspekte der Studiengangentwicklung aus verschiedenen Perspektiven – und durchaus auch kritisch.

Literatur

Berendt, Brigitte, Voss, Hans-Peter & Wildt, Johannes (2002). Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe.

Teichler, Ulrich, Enders, Jürgen & Daniel, Hans-Dieter (1998). Brennpunkt Hochschule. Frankfurt/Main, New York: Campus.

Welbers, Ulrich (2001). Die Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied: Luchterhand.

Wex, Peter (2005). Bachelor und Master. Berlin: Dunker & Humblot.

Studiengangentwicklung als Brennpunkt der Hochschulforschung

GABI REINMANN

Zusammenfassung

Studiengangentwicklung ist nicht nur ein legitimer Gegenstand der Hochschulforschung mit ihren verschiedenen Zugängen, von denen die wichtigsten auch für die Entwicklung von Studiengängen bedeutsam sind. Vielmehr erscheint sie heute geradezu als ein Brennpunkt der Hochschulforschung, weil in Studiengängen inhaltliche, methodische und logistische Probleme gleichermaßen zusammenkommen und didaktische Fragen auf der Mikroebene ebenso beantwortet werden müssen wie politische Fragen auf der Makroebene. Neben diesen allgemeinen Überlegungen, die der Text in seiner Kürze nur anreißen kann, soll anhand eines konkreten Beispiels gezeigt werden, dass die Studiengangentwicklung der Hochschulforschung auch Impulse geben kann – sowohl hinsichtlich der Themen als auch hinsichtlich wissenschaftlicher Vorgehensweisen. Abschließend wird die Frage gestellt, unter welchen Bedingungen aus Arbeiten der Hochschulforschung auch für die Praxis der Studiengangentwicklung ein unmittelbarer Nutzen entstehen kann.

Gliederung

- 1 Verschiedene Zugänge der Hochschulforschung
- 2 Studiengangentwicklung in der Hochschulforschung
 - 2.1 Studiengangentwicklung zwischen Mikro- und Makroebene
 - 2.2 Studiengangentwicklung zwischen Inhalt, Methodik und Logistik
- 3 Beispiel: Begleitstudium Problemlösekompetenz
 - 3.1 Die Kernidee des Begleitstudiums
 - 3.2 Das Begleitstudium aus Sicht der Studiengangentwicklung
- 4 Nutzen der Hochschulforschung für die Studiengangentwicklung

1 Verschiedene Zugänge der Hochschulforschung

An den Hochschulen ist in den vergangenen Jahren vieles in Bewegung geraten, was mit Stichworten wie Internationalisierung, Virtualisierung oder Ökonomisierung versehen wird (vgl. Simonis & Walter 2006). Makrotrends dieser Art stoßen unter anderem verschiedene Formen der Entgrenzung an und bringen für die Hochschulen auf diesem Wege neue Anforderungen mit sich (Müller-Böling & Buch 2006). Hochschulforschung muss sich diesen Trends annehmen und untersuchen, welchen Anpassungsdruck sie auf die Hochschulen ausüben kann und welche Gestaltungsspielräume dabei offen bleiben oder neu entstehen.

Einen nachvollziehbaren Vorschlag dafür, wie man diese abstrakten Anforderungen an Hochschulen im Hinblick auf die Forschung strukturieren kann, macht Teichler (2005), indem er vier Zugänge unterscheidet:

1. Hochschulen sind eine soziokulturelle Errungenschaft und spielen eine große Rolle für die Kultur und Wirtschaft eines Landes. Es ist daher nicht unerheblich, wie viele junge Menschen eines Jahrgangs studieren, was sie studieren, wie lange sie dafür brauchen, welchen Abschluss sie erlangen und anderes. Hochschulforschung braucht daher einen quantitativ-strukturellen Zugang mit entsprechend soziologischen und ökonomischen Methoden.
2. Hochschulen sind darüber hinaus eine besondere Form von Organisation mit einem speziellen Aufbau und Auftrag, einer eigenen (Ablauf-)Logik und zahlreichen Subkulturen. Sie sind Organisationen, die man im Hinblick auf finanzielle und personelle Ressourcen koordinieren und steuern muss. Hochschulforschung muss daher auch einen organisational-managementbezogenen Zugang mit organisationstheoretischen und betriebswirtschaftlichen Akzenten haben.
3. Hochschulen betreiben allerdings allem voran Forschung und Lehre, sie gliedern sich in Disziplinen auf, arbeiten inter- und multidisziplinär, suchen nach Wegen der Strukturierung von Forschungsfeldern und konstruieren Curricula, die darauf aufbauen. Ein wissens- und fachbezogener Zugang mit wissenschaftssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Verfahren gehört daher ebenfalls zur Hochschulforschung.
4. Schließlich wird an Hochschulen täglich gelernt und gelehrt – in Veranstaltungen, durch Betreuung und Beratung. Hier gilt es, über einen personen- und lernbezogenen Zugang didaktische und psychologische Fragen etwa zur Qualität der Lehre, zu Lernstrategien oder zum Verhältnis zwischen Lehren, Lernen und Assessment und vieles mehr zu beantworten.

Hält man sich diese vier notwendigen Zugänge vor Augen, wird verständlich, warum die institutionelle Basis der Hochschulforschung ausgesprochen heterogen ist (Teichler 2009). Sie ist eher ein interdisziplinäres Forschungsfeld als eine Disziplin, und in dieses Feld lässt sich auch die Studiengangentwicklung als Forschungsgegenstand einbinden.

2 Studiengangentwicklung in der Hochschulforschung

2.1 Studiengangentwicklung zwischen Mikro- und Makroebene

Die Entwicklung von Studiengängen hat an der Hochschule eine Art Sandwichposition: Auf der einen Seite bilden Studiengänge den Rahmen für das Lernen und Lehren. Je nachdem wie sie konzipiert sind, können Studiengänge bestimmte Lehr-Lernformen besonders fördern und andere zurückdrängen oder verhindern. Sind sie relativ offen konzipiert, bieten sie der Lehr-Lerngestaltung einen Spielraum. Sind sie dagegen relativ stark reguliert, wie dies im Zuge des Bologna-Prozesses häufig der Fall ist, wirken sie vor allem begrenzend. In beiden Fällen ist die Mikroebene des Lehrens und Lernens betroffen. Auf der anderen Seite sind Studiengänge und deren Entwicklung in hohem Maße abhängig von verfügbaren Ressourcen, Profilbildungen, Kapazitätsverordnungen und anderen rechtlichen Regelwerken. Studiengänge können nur innerhalb dieses Rahmens entwickelt werden, stehen also zur hochschulpolitischen Makroebene ebenfalls in einer engen Beziehung.

Diese Position der Studiengangentwicklung zwischen Mikro- und Makroebene wird vor allem beim Thema Prüfungen besonders deutlich, mit denen Leistungen und Kompetenzen des Einzelnen auf der Mikroebene erfasst sowie Zweck und Erfolg des Studiengangs auf der Makroebene legitimiert werden. Es ist allgemein bekannt, dass die Art des Prüfens einen wesentlichen Einfluss darauf hat, wie, aber auch was überhaupt gelernt wird (Reeves 2006). Das Assessment – so die wachsende Erkenntnis in der Hochschuldidaktik – muss daher integraler Bestandteil von Lehr-Lernkonzepten werden (z. B. Dany, Szczyrba & Wildt 2008) und folglich auf der Mikroebene der Studiengangentwicklung mitgedacht werden. Das ist die eine Seite des Assessments. Die andere Seite hat damit zu tun, dass unter anderem Rankings und der Bologna-Prozess ein hohes Interesse am Output (an zählbaren Ergebnissen wie Publikationen, verteilten Zertifikaten etc.) sowie am Outcome (Kompetenzen seitens der Studierenden) der Hochschule hervorgerufen haben (vgl. Kromrey 2003). Letzteres lässt sich nur über verschiedene Formen des Assessments feststellen, die entsprechend nicht nur als Rückmeldung an die Studie-

renden wichtig sind, sondern auch als Legitimation nach außen. Prüfungen spielen also als wesentliche Bestandteile von Studiengängen auch auf der Makroebene der öffentlichen Wahrnehmung und Wertschätzung, Ressourcenzuteilung etc. eine große Rolle.

Fazit: Studiengangentwicklung inklusive der Gestaltung von Prüfungen tangiert in ihrer Sandwichfunktion auf der Mikroebene wissens- und fachbezogene sowie personen- und lernbezogene Aspekte und auf der Makroebene sowohl quantitativ-strukturelle als auch organisational-managementbezogene Aspekte. Vor diesem Hintergrund ist Studiengangentwicklung theoretisch betrachtet ein zentraler Gegenstand der Hochschulforschung.

2.2 Studiengangentwicklung zwischen Inhalt, Methodik und Logistik

Studiengangentwicklung ist zunächst einmal eine inhaltliche Aufgabe, denn ohne die Frage, was Gegenstand eines Studiengangs sein soll, lässt sich kein Studiengang aufbauen. Allerdings ist es heute politischer Wille, die „inputorientierte Sicht“ auf die Inhalte durch den Blick auf die angestrebten Kompetenzen mindestens zu ergänzen (z. B. Eckardt 2005). Dazu muss man fragen, welchen Niederschlag Studieninhalte bei den Studierenden in Form von Wissen und Können finden sollen. Dies ist keineswegs nur eine normative Frage. Infolge der berufsvorbereitenden Funktion des Bachelors werden z. B. Bedarfsanalysen in der Wirtschaft interessant. Auch Delphi-Studien mit verschiedenen Experten können die inhaltliche Aufgabe bei der Studiengangentwicklung unterstützen. Weitere Erkenntnisse lassen sich gewinnen, wenn man untersucht, wie die Auswahl von Inhalten geschieht und sich über die Zeit verändert. Die inhaltlichen Aufgaben der Studiengangentwicklung lassen sich also unter quantitativ-strukturellen, aber auch wissens- und fachbezogenen Aspekten durchaus empirisch untersuchen.

Studiengangentwicklung ist des Weiteren eine methodische Aufgabe: Wie sollen wissenschaftliche Inhalte vermittelt werden? Welche Veranstaltungsformen eignen sich für welche Inhalte und Ziele? Wie werden Inhalte sinnvoll aufbereitet und mit welchen Methoden kann man kognitive und soziale Prozesse aktivieren? Welchen Mehrwert bieten dabei die digitalen Medien? Hier sind pädagogisch-didaktische und psychologische Grundlagen- und Anwendungsforschung ebenso wie Evaluationsforschung gefragt, die vor allem personen- und lernbezogene Aspekte der Hochschulforschung aufgreift. Der Streit darüber, ob man hier nicht besser spezifischer von hochschuldidaktischer Forschung als einem eigenen Forschungsbereich sprechen sollte, erscheint mir eher müßig (vgl. Kehm 2009).

Woran man zunächst einmal nicht denkt, ist, dass Studiengangentwicklung auch eine logistische Aufgabe ist: Zwischen dem, was in Modulhandbüchern an Inhalten und Zielen verzeichnet ist, und dem, was Studierende letztlich vorfinden und erreichen, liegt eine mitunter gewaltige Kluft. Die Gründe hierfür sind unterschiedlich: Es kann schlicht an falschen oder nicht zu Ende gedachten Kapazitätsberechnungen liegen, quasi an einem Versagen der – um im Bild zu bleiben – „Beschaffungslogistik“. Ein Studiengang kann auch Konstruktionsmängel haben, die sich erst im Laufe der Zeit manifestieren – als hätte quasi die „Produktionslogistik“ nicht funktioniert. Schwierig sind Akzeptanzprobleme bei Lehrenden wie Studierenden, die sich im schlimmsten Fall darin äußern, dass sich selbst gute Konzepte schlecht implementieren oder „distribuierten“ lassen. Und schließlich darf man das Beharrungsvermögen von Strukturen, Prozessen, Gewohnheiten und lange gewachsenen Lehr-Lernkulturen nicht vergessen. Diese kann man nicht so einfach „entsorgen“. Was wir hier brauchen, sind Forschungen zu Organisationsentwicklung und organisationalem Wandel. Empirische Forschungen zu diesen (hier metaphorisch umschriebenen) Problemen tangieren allem voran organisational-managementbezogene Aspekte.

Fazit: Auch die inhaltlichen, methodischen und logistischen Aufgaben bei der Studiengangentwicklung machen deutlich, dass diese prinzipiell einen Gegenstand der Hochschulforschung mit allen Zugängen darstellt.

3 Beispiel: Begleitstudium Problemlösekompetenz

3.1 Die Kernidee des Begleitstudiums

An dieser Stelle möchte ich ein Beispiel für die These anführen, dass Studiengangentwicklung nicht nur ein legitimer, sondern auch ein fruchtbarer Gegenstand der Hochschulforschung sein kann. Es handelt sich um das Begleitstudium Problemlösekompetenz, das ich 2004 an der Universität Augsburg initiiert und bis 2010 begleitet habe (vgl. Reinmann, Sporer & Vohle 2007, Sporer, Reinmann, Jenert & Hofhues 2007). Dieses co-curriculare Studienangebot soll Studierende dazu motivieren, sich neben dem Fachstudium in Praxisgemeinschaften zu engagieren und informelles Lernen mit dem Studium zu verbinden. Auslöser für die Entwicklung des Begleitstudiums war die Beobachtung, dass sich mit der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen infolge von mangelnden Anreizen und Zeitproblemen immer weniger Studierende freiwillig an verschiedenen universitären Projekten beteiligt haben. Angesichts der Tatsache, dass gerade selbstorganisierte Projektarbeit eine große Chance ist, berufsrelevante überfachliche Kompetenzen

einzuüben, wurde ein Konzept erarbeitet, das erlaubt, das Engagement in Projektgruppen im Studium offiziell anzurechnen.

Der Kern des Begleitstudiums Problemlösekompetenz besteht darin, dass sich Studierende über mehrere Semester hinweg in bestehende Projektgruppen (z. B. Studentenradio, Campus-Fernsehen, studentische Unternehmensberatung etc.) einklinken oder selbst neue Praxisgemeinschaften initiieren. Dabei stellen sich die Studierenden im Laufe der Zeit nicht nur praktischen Anforderungen, sondern übernehmen auch soziale Rollen, indem sie (neue) Gruppenmitglieder z. B. tutoriell betreuen oder anleiten. Dazu kommen wissenschaftliche Aktivitäten, etwa wenn sie Ergebnisse evaluieren oder theoretische Grundlagen ihrer Arbeit recherchieren. Diese Aufgaben werden strukturell festgelegt, indem das Begleitstudium drei Bausteine mit praktischem, sozialem und wissenschaftlichem Problemlösen umfasst. In einem E-Portfolio dokumentieren die Studierenden diese Prozesse und die dabei anfallenden Ergebnisse, sodass diese bewertet, einem passenden Modul des Studiengangs zugeordnet und in Form von Credit Points angerechnet werden können.

3.2 Das Begleitstudium aus Sicht der Studiengangentwicklung

Die zuletzt genannte Anrechnung ist zentral, wenn man das Begleitstudium aus der Sicht der Studiengangentwicklung betrachtet, denn: es geht bei dieser Initiative nicht darum, die besonderen Lernchancen in Praxisgemeinschaften künstlich im Curriculum des Fachstudiums abzubilden. Informelles Lernen in ein formales Setting komplett einzubinden, wäre ein Widerspruch in sich. Vielmehr wird das informelle Lernen in den Praxisgemeinschaften belassen und über eine besondere Form des Assessments mittels E-Portfolios an das Fachstudium gekoppelt. Dies ist eine andere, vielleicht neue Form der Studiengangentwicklung – nämlich der Versuch, das schlecht Integrierbare nicht bis zur Unkenntlichkeit so lange zu verändern, bis es endlich integrierbar ist.

Als eine Form der Studiengangentwicklung liefert das Begleitstudium mehrere Anker für empirische Hochschulforschung: Zum einen erfolgte die Entwicklung des Studiengangangebots keineswegs ohne theoretische Grundlagen. Deweys Pragmatismus stand bei der Konzeption und zunehmenden Weiterentwicklung ebenso Pate wie die Problemlöseforschung, Erkenntnisse zur Entstehung von Praxisgemeinschaften sowie die in den letzten Jahren wachsende Forschung zum Thema E-Portfolio. Das Begleitstudium war und ist an eine Form von Entwicklungsforschung gekoppelt, die allerdings in den Bildungswissenschaften noch wenig etabliert ist (Reinmann 2010). Zum anderen erfährt das Studienangebot eine

laufende wissenschaftliche Begleitung mit verschiedenen Fragestellungen und Methoden, deren Ergebnisse beständig in die Weiterentwicklung einfließen. Beispielfhaft nennen lassen sich organisatorische Fragen (Wie können Praxisgemeinschaften in das Begleitstudium integriert werden?), ökonomische Fragen (Wie hoch ist der Zeitaufwand für Lernende und Lehrende?), technische Fragen (Wie müssen E-Portfolios beschaffen sein, um die didaktischen Anforderungen an das Assessment zu erfüllen?) oder psychologische Fragen (Was motiviert Studierende zur Teilnahme am Begleitstudium?). Methodisch ist im Kontext des Beispiels Begleitstudium zunächst eine Einzelfallforschung naheliegend. Im Falle der Übernahme des Modells in anderen Studiengängen aber werden auch vergleichende Implementationsstudien möglich. Zur Anwendung können sowohl quantitative Methoden (z. B. Teilnahme-Statistiken, Logfile-Analysen, Studiengangserhebungen mit geschlossenen Fragen) als auch qualitative Methoden (Interviews, Gruppendiskussionen, Dokumentenanalysen) kommen. Die bisherige empirische Arbeit innerhalb des Projekts lässt sich im weitesten Sinne in den Ansatz der Design-Based Research einordnen: Entwicklung, Implementierung, Analyse bzw. Evaluation und Re-Design wechseln sich zyklisch ab, wobei sowohl Entwicklungs- als auch Evaluationsarbeiten nicht nur praxisgetrieben, sondern auch theoriegeleitet erfolgen (vgl. Kelly, Lesh & Baek 2008).

4 Nutzen der Hochschulforschung für die Studiengangentwicklung

Wenn man Studiengangentwicklung als Gegenstand der Hochschulforschung identifiziert und postuliert, stellt sich abschließend die Frage, wie die Ergebnisse dieser Forschung der Entwicklung von Studiengängen im Hochschulalltag auch tatsächlich zu Gute kommen können. Ohne detaillierter darauf eingehen zu können, möchte ich als Diskussionsgrundlage hierfür drei mögliche Strategien (formuliert als Forderungen) vorschlagen: Erstens sollte Hochschulforschung zur Studiengangentwicklung neben den inhaltlichen und methodischen Fragen die enorme logistische Herausforderung nicht übersehen, welche die Entwicklung und dann vor allem die Umsetzung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge mit sich bringen. Es erscheint mir wenig sinnvoll, diese Aufgabe als nachrangig zu betrachten, denn Kapazitätsfragen stehen zu Fragen der (didaktischen) Qualität in einem komplizierten Verhältnis, das einer dringenden Erforschung bedarf. Zweitens halte ich neben grundlagenorientierten Forschungsarbeiten zusätzlich eine konsequent anwendungsorientierte Hochschulforschung für essenziell, welche auch die Kontextbedingungen von Studiengängen einbezieht. Dazu sollte auch ein Ausbau der Entwicklungsforschung kommen: Die Entwicklung von Lehr-/Lern-

materialien, -medien, -methoden und -umgebungen lässt sich nicht nur als Anwendung von Forschungsergebnissen oder als Evaluation von praktischen Produktionen in die Hochschulforschung einführen, sondern unter bestimmten Bedingungen auch als einen eigenständigen wissenschaftlichen Akt gestalten. Drittens gilt es, die explizite, vor allem aber die implizite Verflechtung von Politik und Wissenschaft im Blick zu haben, wenn Hochschulforschung betrieben wird – gerade auch wenn es um hochschuldidaktische Gegenstände wie die Studiengangentwicklung geht, die nur auf den ersten Blick vorrangig auf der Mikroebene angesiedelt ist, auf den zweiten aber enorme Einflüsse von der Makroebene erfährt (Münch 2009).

Literatur

- Dany, Sigrid, Szczyrba, Birgit & Wildt, Johannes (Hrsg., 2008).** Prüfungen auf die Agenda. Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld: W.-Bertelsmann.
- Eckardt, Philipp (2005).** Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik. Norderstedt: books on demand.
- Kehm, Barbara (2009).** Hochschuldidaktik als Teil der Hochschulforschung. In *Journal Hochschuldidaktik*, 1, S. 8–11.
- Kelly, Anthony E., Lesh, Richard A. & Baek, John Y. (2008).** Handbook of design research methods in education. Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching. New York: Routledge.
- Kromrey, Helmut (2003).** Qualität und Evaluation im System Hochschule. In Stockmann, Reinhard (Hrsg.). *Evaluationsforschung*. Opladen: Leske & Budrich. S. 233–258.
- Müller-Böling, Detlef & Buch, Florian (2006).** Hochschulentwicklung in Zeiten der Entgrenzung – Implikationen aktueller Makrotrends für die Hochschule als Lernort. In *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1, S. 47–61.
- Münch, Richard (2009).** Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reeves, Thomas C. (2006).** How do we know they are learning? The importance of alignment in higher education. In *International Journal of Learning Technology*, 2, 4, S. 294–309.

- Reinmann, Gabi (2010).** Mögliche Wege der Erkenntnis in den Bildungswissenschaften. In Jüttemann, Gerd & Mack, Wolfgang (Hrsg.). *Konkrete Psychologie. Die Gestaltungsanalyse der Handlungswelt*. Lengerich: Pabst Science. S. 237–252.
- Reinmann, Gabi, Sporer, Thomas & Vohle, Frank (2007).** Bologna und Web 2.0: Wie zusammenbringen, was nicht zusammenpasst? In Keil, Reinhard, Kerres, Michael & Schulmeister, Rolf (Hrsg.). *eUniversity – Update Bologna*. Münster: Waxmann. S. 263–278.
- Simonis, Georg & Walter, Thomas (2006).** *LernOrt Universität. Umbruch durch Internationalisierung und Multimedia*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sporer, Thomas, Reinmann, Gabi, Jenert, Tobias & Hofhues, Sandra (2007).** Begleitstudium Problemlösekompetenz (Version 2.0). Infrastruktur für studentische Projekte an Hochschulen. In Merkt, Marianne, Mayrberger, Kerstin, Schulmeister, Rolf, Sommer, Angela & van den Berk, Ivo (Hrsg.). *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken*. Münster: Waxmann. S. 85–94.
- Teichler, Ulrich (2005).** Hochschulforschung, Hochschulpraxis und der Stellenwert von Information über Forschungsergebnisse. In Erhardt, Klaudia (Hrsg.). *IdS Hochschule. Fachinformation für Hochschulforschung und Hochschulpraxis*, 4, S. 7–16.
- Teichler, Ulrich (2009).** Hochschulbildung. In Tippelt, Rudolf & Schmidt, Bernhard (Hrsg.). *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Waxmann. S. 421–444.